

Tulio Campos



Centro Pedagógico da UFMG
tulio.camposcp@gmail.com

Levindo Diniz Carvalho



Faculdade de Educação da UFMG
levindodinizc@gmail.com

Mônica Correia Baptista



Faculdade de Educação da UFMG
monicacb.ufmg@gmail.com

EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E CIDADE: CRIANÇAS EM ESPAÇOS CULTURAIS DE BELO HORIZONTE

RESUMO

Este artigo analisa experiências de crianças e adultos, de uma instituição pública de Educação Infantil, em visitas a espaços culturais da cidade de Belo Horizonte, buscando compreender como as crianças significam a experiência urbana em deslocamentos para a visita a um museu e a um mercado público. Debate-se o direito das crianças à cidade, nas suas dimensões de mobilidade e apropriação, ao mesmo tempo em que se analisam os processos educativos vivenciados em espaços e equipamentos públicos e suas possíveis relações com o currículo. Sustentado pelos estudos da infância e pela produção teórica sobre currículo na Educação Infantil, o trabalho vai ao encontro dos debates acerca da compreensão da cidade e dos equipamentos públicos como *locus* de educação da criança pequena.

Palavras-chave: Infâncias. Cidade. Educação Infantil. Currículo.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION, CURRICULUM AND THE CITY: CHILDREN IN CULTURAL SPACES IN BELO HORIZONTE

ABSTRACT

This article analyzes the experiences of children and adults, from a public institution of Early Childhood Education, in visits to cultural spaces in the city of Belo Horizonte, seeking to understand how children build meanings of their urban experience at a museum and a public marketplace. The children's right to the city, in its mobility and appropriation dimensions, is debated, while the educational processes experience in public spaces and facilities and their possible relationship with the curriculum are analyzes. Supported by childhood studies and theoretical production on Early Childhood Education Curriculum, the work is in line with debates about understanding of the city and public facilities as a locus of education for young children.

Keywords: Childhoods. City. Early Childhood Education. Curriculum.

Submetido em: 21/07/2021

Aceito em: 06/10/2021

Publicado em: 22/12/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p355-376>



1 INTRODUÇÃO

Diante da crescente urbanização da sociedade contemporânea, a cidade torna-se o contexto de vida da maioria das crianças no mundo. Mais de 50% da população do planeta, a qual inclui aproximadamente um bilhão de crianças, vive hoje em cidades de médio e grande porte (UNICEF, 2019). No Brasil, 85% da população vive nos centros urbanos (IBGE, 2015).

Tal realidade traz consigo um conjunto de problemas que afetam as condições de vida das crianças, tais como habitação, saneamento básico, mobilidade, educação, lazer, cultura, segurança. Em várias regiões do mundo, a infraestrutura e os serviços básicos não estão sendo ampliados no mesmo ritmo do crescimento urbano. Cabe destacar, ainda, que, em nosso país, seis em cada dez crianças e adolescentes vivem na linha da pobreza (IBGE/PNAD, 2015).

Nesse cenário, a criança que vive nos centros urbanos “progressivamente tornou-se uma das principais vítimas da segregação socioespacial, resultando em casos de confinamento e/ou controle excessivo para alguns grupos e marginalização para outros” (LANSKY; GOUVÊA; GOMES, 2014, p. 720). Estudos como o de Müller (2007), Müller e Nunes (2014) e Verbena e Faria (2014) destacam que a restrição e a privatização dos espaços de circulação das crianças, em especial nas metrópoles brasileiras, sinalizam um empobrecimento da experiência social infantil. No contexto da pandemia da Covid-19, as pesquisas revelam que essa realidade se agravou, tendo ocorrido a ampliação das desigualdades socio-territoriais e de seus efeitos nas condições de vida das crianças (SILVA; LUZ; CARVALHO, 2021).

Tomando como objeto de estudo as relações entre crianças e cidades, a produção acadêmica brasileira, em diálogo com investigações desenvolvidas em outros países¹, contempla as relações entre infância, educação e cidade (ARAÚJO, 2019; GOMES & AZEVEDO, 2021; CARVALHO, 2015; GOBBI & ANJOS, 2020). Evidenciam-se, nesses estudos, as inter-relações das experiências infantis nos espaços públicos e nos coletivos urbanos, bem como o papel educativo da cidade na formação das crianças.

Nessa perspectiva, a pesquisa de Doutorado, concluída em 2019, “A escola e a cidade: experiências de crianças e adultos em excursões na Educação Infantil” (CAMPOS, 2019), teve como objetivo central compreender e dar visibilidade às

¹ Entre outros, vide: HOLLOWAY, S. & VALENTINE, G. *Childrens Geographies: playing, living, learning*. London: Routledge. **Dossiê Childhood**, v. 7, n. 3, 2000; CHRISTEENSEN, P. (Org) **Children in the city: home, neighborhood and community**. London: Routledge, 2002.

experiências que crianças e adultos de uma instituição pública de Educação Infantil vivenciavam, nos espaços da cidade de Belo Horizonte, a partir de ações e práticas realizadas por meio de excursões². A proposta pedagógica de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) foi ponto de partida da investigação, que buscou, a partir de uma perspectiva etnográfica e colaborativa³, refletir acerca das relações entre infância, escola e cidade.

Na elaboração da pesquisa, a etnografia proporcionou a geração de dados empíricos. Como Corsaro (2009), Ferreira (2014) e Sarmiento (2011), compreendemos que a imersão progressiva do investigador no campo de pesquisa foi um importante método de aproximação do ponto de vista das crianças, compreendidas como atores sociais.

Ao longo da pesquisa de campo⁴, o pesquisador procurou se aproximar do cotidiano da EMEI – das crianças, das professoras e dos/das demais adultos/as que vivenciavam parte do seu cotidiano na Educação Infantil – no intuito de realizar uma leitura interpretativa das ações e relações (GEERTZ, 1989) que as crianças estabeleciam no diálogo entre a escola e a cidade e nas relações com os adultos.

No presente texto analisa-se parte dos resultados desta pesquisa, em especial experiências de crianças e adultos, em visitas a espaços culturais da cidade de Belo Horizonte, buscando compreender como as crianças significam a experiência urbana em deslocamentos para a visita a um museu e a um mercado público. Debate-se o direito das crianças à cidade, nas suas dimensões de mobilidade e apropriação, ao mesmo tempo em que se analisam os processos educativos vivenciados em espaços e equipamentos públicos e suas possíveis relações com o currículo.

² Mesmo diante de outras expressões, tais como: “passeios”, “visitas guiadas”, “visitas mediadas”, optou-se, no trabalho de pesquisa, por utilizar a terminologia “excursão”, levando-se em consideração seu uso cotidiano pelas crianças e pelas professoras para definir as saídas para os espaços da cidade. Apesar do uso corrente pela comunidade educativa, constatou-se que a terminologia é pouco referendada em estudos acerca das temáticas Infância, Cidade e Educação.

³ Desenvolveu-se a observação participante, acompanhando o processo de preparação, organização, realização e avaliação das excursões, seus impactos no cotidiano da turma e das famílias das crianças, por meio de registros escritos no caderno de campo, desenhos, fotografias, filmagens e áudios. Sugerimos a leitura do artigo “A escola e a cidade: experiências de crianças e adultos em excursões na Educação Infantil” (CAMPOS, 2019), que aprofunda o processo metodológico da pesquisa.

⁴ O trabalho de campo foi realizado entre fevereiro e dezembro de 2017, com uma turma de crianças com idades entre cinco e seis anos e suas professoras, em situações de deslocamento e de visita a diferentes espaços da cidade de Belo Horizonte. A turma realizou, ao longo desse período, um total de 40 excursões a 12 diferentes espaços da cidade, abarcando, no roteiro, museus, praças, parques, centros culturais, arquivos e bibliotecas.

2 INFÂNCIAS E DIREITO À CIDADE

No contexto brasileiro, se, de um lado, observa-se a crescente privatização dos espaços e a restrição da mobilidade das crianças, por outro lado, constata-se a emergência de experiências de exploração da cidade, a formulação de políticas, a construção de espaços públicos e de equipamentos culturais dirigidos às crianças. Essa ambivalência remete ao conceito de *Direito à Cidade* (LEFEBVRE, 2001), desenvolvido em oposição à alienação provocada pelas condições de vida do trabalhador e, conseqüentemente, pela demarcação de espaços regulados e fragmentados. O referido filósofo criticava gestores públicos e urbanistas e propunham a inversão da lógica capitalista. Ao pensar a cidade como um lugar de sociabilidade, de ludicidade e de encontros, sugeria conferir, aos centros urbanos, seu valor de uso e não o valor de troca.

Na mesma perspectiva, quatro décadas mais tarde, Harvey (2008) critica o sistema neoliberal e suas formas de dominação político-econômica, chamando atenção para a fragmentação e a segregação das cidades. O autor, ao advogar pela cidade como um direito coletivo, propõe uma “utopia dialética” da cidade, fundada em uma perspectiva relacional: “ao construir a cidade nos refazemos a nós próprios” (HARVEY, 2008, p. 48).

No exercício desse direito, destacam-se impossibilidades, invisibilidades, interdições junto às crianças e às infâncias. Entretanto, a cidade apresenta-se também como tempo e espaço de práticas de sociabilidade, como apontam os precursores trabalhos de Fernandes (1979) e de Lima (1989), e também como recurso e fonte de novas percepções, conhecimentos e afetos (CASTRO, 2001).

O direito das crianças à cidade toma como uma das referências o trabalho de Tonucci (1996) na Itália, que se tornou paradigmático ao propor uma cidade para as crianças. A prioridade das políticas urbanas, nessa perspectiva, volta-se para a população infantil. Algumas cidades, em diferentes países do mundo, basearam-se em suas proposições e desenvolveram projetos que ampliaram a participação infantil ou reformularam espaços públicos a partir do olhar das crianças⁵. Ao mesmo tempo, outras experiências de gestão urbana voltadas para as crianças constituíram-se em redes, destacando-se as chamadas Cidades Educadoras (AICE, 2016), movimento internacional

⁵ Podemos citar como exemplos, no contexto europeu, a cidade de Fano, na Itália, e também Pontevedra, na Espanha, em que foram criadas instâncias de participação das crianças nas decisões sobre planejamento urbano (TONUCCI, 2016). E no contexto da América do Sul, a cidade de Rosário, na Argentina, onde, tendo como perspectiva o conceito de Cidade Educadora, parques e praças foram reformados/reconstruídos a partir do olhar das crianças, nos chamados “*Consejos de Niños*” (CARVALHO & GOUVEIA, 2019).

que agrega diferentes cidades do mundo. Esse movimento compreende a cidade como *lócus* de educação da criança e propõe a integração das áreas da Educação, da Saúde, da Cultura e do Lazer, buscando o ordenamento dos diferentes espaços urbanos, de acordo com seu potencial educativo, e fomentando o debate do que tem sido chamado de Pedagogia Urbana (CARVALHO; GOUVEA, 2019).

No caso da cidade de Belo Horizonte, algumas iniciativas corroboraram esses pressupostos. O Projeto “Educando a Cidade para Educar”⁶ vinha estimulando a inserção das crianças de zero a cinco anos, de suas professoras e de seus familiares, nos espaços públicos da cidade. Esse projeto integrava⁷ a política educacional do município, conforme atesta o documento “Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte” (BELO HORIZONTE, 2015). Tal documento se refere às excursões a “espaços culturais”, como teatros, museus, bibliotecas, exposições artísticas, cinemas, centros culturais, parques, praças e demais espaços da cidade, como experiências que deveriam integrar a rotina das instituições de Educação Infantil.

Trindade (2016, p. 34) destaca que as escolas de Educação Infantil de Belo Horizonte, de maneira independente, sempre realizaram atividades em museus, centros culturais, galerias, praças e parques da cidade. Todavia, de acordo com a autora, as professoras relatavam dificuldades enfrentadas nessas excursões ligadas à ausência de mediação adequada, impossibilidades de as crianças circularem com autonomia pelos espaços ou até mesmo a recusa de agendamento para crianças em idade da Educação Infantil. Poucos são os museus brasileiros que apresentam condições de visitas de qualidade e propostas educativas para as crianças, sobretudo da Educação Infantil (PORTO; MORAIS; CARVALHO, 2021).

A ausência de espaços acolhedores para a infância é também problematizada por Araújo (2018). A pesquisadora constata que mesmo espaços destinados às crianças se caracterizavam por uma arquitetura padronizada, “mais próxima de um lugar de passagem do que um lugar de encontro” (ARAÚJO, 2018, p. 721).

Na esteira dessas reflexões, propomos explorar como a cidade também pode ser percebida como espaço de experimentação para as crianças pequenas e, por isso, pode integrar os debates e reflexões acerca do currículo das instituições de Educação Infantil.

⁶ O projeto, lançado junto com as comemorações da Semana Nacional da Educação Infantil (Lei 12.602/12), compreendia a necessidade de a cidade e de seus diversos equipamentos interagirem com as crianças e seus modos de se relacionar com o mundo, podendo, assim, atendê-las em suas características e necessidades (BELO HORIZONTE, 2015, p. 150).

⁷ No ano de 2018, houve a suspensão do agendamento de ônibus da frota do Programa BH para Criança que atendia especificamente à Educação Infantil no município de Belo Horizonte. Conseqüentemente, o projeto “Educando a Cidade para Educar” suspendeu suas atividades.

3 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INFANTIL E CIDADE

O debate sobre como o currículo, na Educação Infantil, pode apoiar e conformar o direito das crianças à cidade remete, inicialmente, às concepções de criança. Emerge, das chamadas pedagogias participativas, uma concepção de criança como ser ativo, competente e crítico; que produz mudança e movimento nos sistemas nos quais está envolvida; que atribui significados aos acontecimentos e busca partilhá-los, bem como as histórias criadas a partir dessas significações (RINALDI, 2021, p. 157).

Coerente com essa perspectiva, a abertura ao imponderável, à novidade, às explorações das crianças e às ideias que surgem no cotidiano, nas interações vivenciadas nos diferentes espaços da cidade, integra o currículo da Educação Infantil. Com isso, a estrutura curricular rompe com as tradicionais listas de conteúdos disciplinares, prescritos e definidos para serem alcançados em uma determinada temporalidade. Descobertas e apropriações compõem diversos itinerários e experiências possíveis, nos quais as formas peculiares de as crianças simbolizarem o mundo manifestam-se. É nesse contexto que conhecer e explorar a cidade configuram-se como direitos fundamentais para integrar as crianças ao mundo e à cultura da qual participam.

Entretanto, como nos adverte López (2013, p. 54), nos contextos urbanos contemporâneos, os espaços sociais vão se distanciando das práticas comunitárias, tornando necessárias políticas culturais para “inventar os modos de estar juntos, de produzir situações de diálogos, de generosidade e de escuta; e, nesses espaços, gerar uma experiência hermenêutica ao redor dos objetos artísticos e dos bens culturais”. Ao indagar sobre que política pública responderia à “necessidade poética da primeira infância”, López (2013, p. 58) propõe “Localizar, no centro da cena, o trabalho concreto em cada instituição. Produzir processos de vinculação a partir das experiências reais pode intuir-se como uma política de mudança”.

Se, às crianças, está sendo negado o direito à cidade, é também em decorrência da falta de oportunidades de conhecer e de vivenciar os espaços públicos. As instituições de Educação Infantil, como parte integrante de um “sistema de relações e de comunicações embutido no sistema social mais amplo” (RINALDI, 1999, p. 113), assumem importante papel de vinculação das experiências reais das crianças e de suas professoras com conhecimentos e saberes socialmente produzidos. Para tanto, o estreitamento de relações entre escola e cidade pode integrar, em uma dupla perspectiva,

a proposta curricular. De um lado, ao se fomentar o maior domínio dos espaços culturais por parte das crianças, ampliam-se suas possibilidades em relação a diferentes campos de experiência. Por outro lado, ao se abrirem as portas das escolas, são as crianças e suas experiências que modificam a relação da cidade com as infâncias.

No sentido acima apontado é que a EMEI pesquisada direcionou sua proposta curricular, com o intuito de garantir o acesso das crianças aos espaços da cidade. Para a ampliação do diálogo da escola com a cidade, as Proposições Curriculares para Educação Infantil do Município de Belo Horizonte e o projeto “Educando a Cidade para Educar” foram imprescindíveis. Tendo como referência, de um lado, o documento oficial de orientação curricular destinado a todas as instituições do sistema municipal de ensino e, de outro lado, um projeto que garantia condições objetivas para a realização das excursões, foi dada, à instituição educativa, a possibilidade de escolher diferentes espaços da cidade para visitação. A escolha partia, assim, tanto dos interesses da gestão municipal, quanto do diálogo com as professoras e com os respectivos projetos desenvolvidos com suas turmas. Em alguns espaços de visita o, a equipe responsável pela recep o das EMEIs oferecia oficinas para as professoras e gestoras, buscando garantir que o conhecimento acerca daqueles espaços não fosse trabalhado somente na visita o, mas fizessem parte de um conjunto de a o es dialogadas com o currículo das escolas.

Assim como se observavam altera o es na forma de a escola incorporar as excurs o es ao seu cotidiano pedagógico, era possível identificar, na a o o dos Educativos de alguns espaços públicos visitados, avanços nas formas de conceber suas fun o es, de receber as crianças e as professoras, de explorar diferentes linguagens e de se abrirem para as especificidades desse público.

4 CRIANÇAS E PROFESSORAS NOS ESPAÇOS DA CIDADE

Distintos trabalhos têm destacado a rela o o entre a criança e a cidade a partir das possibilidades de “mobilidade” (AIKTEN, 2014; CHRISTENSEN, 2010; Lopes e VASCONCELLOS, 2006; VERBENA e FARIA 2014). Aqui nos interessa analisar o modo pelo qual as crianças experimentam a cidade e constroem um senso de “lugar”, primeiramente, a partir dos seus deslocamentos até os espaços de visita o. Como veremos a seguir, nas situa o es analisadas, os deslocamentos das crianças da turma

entre a escola e os espaços da cidade, realizados de ônibus, constituíram-se, também, como lugar da experiência.

Em outra chave teórica, Ingold (2015), ao distinguir as expressões transporte e peregrinação, atribui à primeira o deslocamento de um ponto ao outro; e, à segunda, a noção de algo que conforma costuras ao longo do caminho. Dessa maneira, ao invés de atravessá-lo de ponto a ponto, a peregrinação constitui uma malha. Peregrinação, nessa perspectiva, é compreendida não como um não lugar, intervalo entre o local de partida e de chegada, mas um espaço-tempo que possibilita à criança interagir com a cidade e sua diversidade e pluralidade, tornando visível suas contradições. A própria estrutura física do ônibus utilizado⁸, com janelas grandes e perfil baixo, além da ausência de cortinas, era um estímulo à observação. Além disso, a presença da professora, mediando as interações, era um aspecto a mais a ser considerado na perspectiva de uma educação estética e do olhar, ou seja, um processo de “redescoberta guiada” (INGOLD, 2015, p. 238).

Observar a cidade, as ruas, os carros e as pessoas era um dos primeiros pedidos da professora quando as crianças se sentavam nos bancos dos ônibus, e essa foi uma ação recorrente em todas as saídas (FIGURA 1).

Figura 1: Crianças observando a cidade em diferentes excursões



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

⁸ Os ônibus eram disponibilizados via Programa BH para Crianças, que foi criado em 2011 com o objetivo de garantir a inserção dos estudantes e professores da Rede Municipal de Educação em diversos espaços da cidade de Belo Horizonte. Contava, até o início do ano de 2019, com uma frota própria de 18 ônibus e um micro-ônibus.

Caminhamos até o ônibus e a fila de certa maneira se desfaz pelo caminho, contudo as crianças ficam próximas umas das outras. Dentro do ônibus, as crianças começam a dizer: **“Quero me assentar com ela”**; **“Quero ir na janela, professora”**. A professora não importa que crianças escolham o lugar e propõe: **“Vamos fazer um revezamento! Quem vai na janela na ida e, na volta, fica na cadeira do corredor, tá bom?”**. A professora pede para as crianças abrirem as cortinas e uma das crianças diz que quer ficar com a cortina fechada e outra criança diz: **“nós vamos fazer um trajeto até a praça e vamos ver as coisas”**. (NOTAS DE CAMPO, 23 de março de 2017, grifos do pesquisador).

Durante parte do trajeto, a professora, além de indicar que as crianças se revezassem no assento, pôde cantar com as crianças, incentivá-las a observar a cidade, indicando os nomes das avenidas, ruas, prédios e monumentos por onde passavam. A partir das ações da professora, a cidade expandia-se para as crianças e começava a ganhar sentidos e contornos próprios, diferentes de outros momentos, como passeios com a família.

A conduta da professora remete a uma concepção de currículo na qual “o conhecimento é produzido na interação da criança com o mundo, dos adultos com as crianças, das crianças com outras crianças. Uma pedagogia que exige abertura à complexidade que é conhecer e se conhecer” (FOCHI, 2020, p. 66).

A cidade encanta e hipnotiza as crianças. Os diferentes olhares, os corpos que se movem do banco querendo ver ao longe, os sorrisos, o espanto, o medo, as curiosidades, o brincar, o dedo que aponta e as observações expressam as riquezas de relações que as crianças estabelecem com os tempos e os espaços da cidade.

Em todas as excursões, passar pelo túnel⁹, com seus aproximados 300m de extensão, foi uma referência e também uma diversão. Sua penumbra, em qualquer horário do dia, fazia com que a passagem por ele fosse recheada de momentos de muita gritaria e descobertas. O espanto de Jorge¹⁰ foi emblemático para mostrar o destaque que o túnel adquiriu para as crianças como ponto de referência e atração da cidade. Sem ter permissão da mãe para ir às excursões, por temor de que se perdesse da professora e dos colegas, apenas na terceira saída da turma, Jorge pôde participar da atividade.

⁹ O Túnel da Lagoinha é o principal túnel da cidade de Belo Horizonte, ligando a região Oeste da cidade ao Centro.

¹⁰ Os nomes dos envolvidos são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes. Manter o nome fictício, no caso desta pesquisa, foi resultado do compromisso assumido com as crianças, mais do que para a manutenção do anonimato. A decisão de apresentar nitidamente os rostos das crianças, quebrando assim o anonimato no uso da imagem, mostrou-se importante para a compreensão da relação das crianças com os espaços da cidade. Cabe destacar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG e toda produção de dados, bem como sua divulgação em forma de tese, artigos, resenhas e relatórios, em meio acadêmicos, foram autorizados pelas crianças e seus responsáveis.

Durante grande parte do deslocamento, passou a observar atentamente os espaços da cidade (FIGURA 2).

Figura 2: A cidade que encanta e espanta



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Reação das crianças ao se aproximarem do Túnel da Lagoinha. Da esquerda para direita e de cima para baixo a reação de Jorge ao ver o Túnel se aproximando.

O túnel impactou as experiências das crianças e seu registro se materializou em várias atividades desenvolvidas pela professora após as excursões, como se pode ver nas imagens que se seguem (FIGURAS 3 e 4):

Figura 3: Crianças constroem a cidade



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Destaque à presença do Túnel nas construções.

Figura 4: Desenhos das crianças com destaque ao ônibus



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Os desenhos¹¹ dão conta de que algumas crianças, ao invés de desenharem o espaço visitado na excursão, optaram por ilustrar o trajeto ou o ônibus utilizado nas peregrinações pela cidade, demonstrando, desse modo, que o deslocamento é um elemento central nas excursões, tão importante quanto o local de visitação. Para Barbosa e Quadros (2017, p. 49), “A criança é sinestésica: movimenta-se, traça rotas, aprende com seus sentidos e, com sua ação, exprime no corpo seus desejos, sentimentos positivos e negativos, suas inquietações, insatisfações. O corpo dos pequenos pensa, fala, expressa e comunica”.

Importante observar o duplo movimento que a excursão opera. De um lado, a saída das crianças para realizar a atividade mediada e intencionalmente planejada por profissionais qualificados. Por outro lado, o retorno para o contexto escolar, que possibilita ressignificar as experiências compartilhadas com os colegas. Esse movimento pressupõe

¹¹ Os desenhos produzidos ao longo da pesquisa possibilitaram ao pesquisador compreender essa produção simbólica infantil como forma de expressão própria das crianças e importante elemento de análise em um estudo etnográfico (SARMENTO, 2011).

um currículo que toma a práxis, o cotidiano e o território como *locus* de uma pedagogia vivencial (OLIVEIRA; FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017).

A atenção das crianças para com as coisas que estão no mundo e sua determinação em tentar entendê-las e delas se apropriar revelam uma maneira própria de questionar, interpretar, interpelar a realidade. O respeito a essa forma peculiar de estar no mundo é o fundamento para entender o currículo, que se baseia nas experiências concretas da vida cotidiana.

4.1 As crianças no museu e no mercado

Nesta seção, serão analisadas algumas situações vividas pelas crianças nas excursões ao Museu de Arte da Pampulha (MAP-BH)¹² e ao Mercado Central (MC-BH)¹³.

Chegamos ao museu e, logo na entrada, já ficamos admirados com o tamanho do salão principal. Não havia nenhuma exposição no dia. Avistamos um espelho muito grande na parede lateral. CatNoir¹⁴ abraçou a pilastra, enquanto uma das crianças disse: **“Não tem ninguém”**. A professora respondeu: **“Já vão vir, querida. Vamos esperar aqui. Olhem lá pessoal, aquela escultura”**. [...] Em seguida, caminhamos até o outro lado do salão para avistarmos a Lagoa da Pampulha. Ficamos ali admirando a paisagem por alguns minutos até a chegada do membro da equipe do Educativo, que nos levou até a sala da coordenação. Na sala, as crianças deixaram as mochilas em um canto e logo começaram a brincar com alguns objetos [...]. A professora, se sentindo incomodada com o comportamento das crianças, chamou a atenção delas, pedindo para não mexerem: **“Não pode tocar”**. Uma das pessoas da equipe do educativo responsável pela recepção do grupo contrapôs o pedido da professora: **“Os objetos são para as crianças tocarem sim! Foram colocados aí para as crianças mexerem mesmo. Faz parte do nosso planejamento”**. (NOTAS DE CAMPO, em 08 de junho de 2017, grifos do pesquisador).

Nesse momento inicial de chegada ao MAP-BH, chama a atenção a apreensão da professora em relação ao comportamento das crianças na sala da coordenação do Educativo. O educador, ao sobrepor, intencionalmente, os objetos à mesa, desejava desconstruir a ideia de que, nos museus, não se pode tocar nos artefatos. Parte da tensão vivenciada pela professora foi gerada pela imprevisibilidade desse tipo de permissão em um espaço (no caso o museu) que, comumente, restringe ações mais

¹² O MAP fica às margens da Lagoa da Pampulha e foi o primeiro projeto de Oscar Niemeyer para o Conjunto Arquitetônico da Pampulha. Foi projetado para ser um cassino no início da década de 1940, contudo esteve fechado por dez anos após a proibição de “jogos de azar” no Brasil, em 1946. Em 1957, no local, foi criado o Museu de Arte da Pampulha.

¹³ O Mercado Central de Belo Horizonte está localizado na região central da cidade e é um ponto comercial com lojas temáticas da culinária mineira (doces, queijos, temperos, ervas, raízes, frutas), de artesanato, artigos religiosos e bares. Como importante e emblemático ponto turístico, recebe diariamente a visita de moradores da cidade e turistas de diferentes partes do Brasil e do mundo.

¹⁴ Nome fictício.

espontâneas das crianças, em especial as diferentes formas de experimentações do espaço e dos objetos, como destacam os trabalhos de Trindade (2016), Freitas (2015) e Porto; Morais; Carvalho (2021).

A preocupação e o cuidado da equipe de educadores do museu em proporcionar, às crianças, atividades que ampliassem a percepção em relação ao espaço, explorando aspectos arquitetônicos com o próprio corpo, fica evidenciada também na passagem seguinte.

No auditório, os educadores convidaram as crianças para se posicionarem no centro da pista, chamando atenção para o som que se produziria após a batida de uma palma. As crianças começaram a rir. O projeto arquitetônico do museu é feito de forma que só quem se posiciona no centro da pista escuta o eco. Por isso, quem estava fora não entendia o motivo das gargalhadas e o impacto da produção de diferentes sons, que cada criança realizava. Em seguida, os educadores convidaram as crianças e adultos para se deitarem no chão de vidro, como desejassem [...]. Depois, as crianças subiram no palco do salão e brincaram de apresentadoras, cantando músicas do cotidiano da EMEI. Finalmente, descemos para o salão principal onde nos organizamos em roda e Wilson contou-nos a história do piso: **“Este piso veio de Portugal, um lugar muito longe, e nele há algumas manchas de cores claras e algumas um pouco mais escuras. Essas manchas são fósseis!”**. **“Fósseis são restos de animais mortos”**, completou Suki¹⁵. **“Isso mesmo! Os animais morrem e no lugar do corpo deles fica uma marca escura. Algumas marcas se parecem com peixe e aparecem até os ossos, como este aqui no chão”**, aponta Wilson. **“Eu tenho um desafio para vocês agora. Vocês vão procurar, por todo o salão, estes fósseis”**. As crianças começaram a observar as manchas. Algumas agacharam-se, outras deitaram-se no chão [...]. Certo tempo depois, algumas crianças se aproximaram da janela panorâmica que dava vista para a lagoa. As crianças observaram as capivaras. Quando anunciaram esta nova descoberta, gritaram: **“Olha lá as capivaras”**. Todas as crianças foram para a janela à procura das capivaras e ficaram lá por um tempo, observando até o momento em que as professoras chamaram para o piquenique. (NOTAS DE CAMPO, em 08 de junho de 2017, grifos do pesquisador).

¹⁵ Nome fictício.

Figura 5: Museu de Arte da Pampulha: ampliando a percepção



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Acima e à esquerda, crianças observam a lagoa da janela panorâmica. Acima e à direita, crianças deitadas no chão – maneiras de ouvir, ver e sentir os sons. Abaixo e à esquerda, mãos tocando o chão à procura dos fósseis. Abaixo e à direita, crianças procurando os fósseis.

De acordo com Birch (2018), considerar as crianças como corpo em museus é potencialmente útil para repensarmos sua agência e reconhecimento. Essa presença é compartilhada com os adultos, que podem experimentar os museus por meio de uma “atmosfera de ambiguidades” e não somente de textos e interpretações focalizados pragmaticamente na aprendizagem. Nesse sentido, encontros sensoriais e corporais com o espaço e com a matéria são formas valiosas de conhecimento e instrumentos de compreensão e leitura do mundo. As diferentes vivências proporcionadas pelas atividades – de sensibilidade do olhar, da escuta, da voz, de percepção dos tempos e espaços etc. – tornaram as experiências das crianças, no museu, mais significativas e, portanto, melhor incorporadas (MERLEAU-PONTY, 2006).

No Mercado Central, a experiência de mediação entre o Educativo e as crianças permite-nos adensar as reflexões aqui propostas:

Pessoal, olha só! Vamos passar perto de algumas lojas e as pessoas que trabalham lá não gostam de bagunça. Então vamos fazer um trato. **Vamos passar bem caladinho para não fazermos bagunça no corredor. Porque senão, quem vai ficar de castigo?** Algumas crianças respondem: **“A gente!”** (NOTAS DE CAMPO, em 27 de abril de 2017, grifos do pesquisador).

O Mercado Central possui corredores temáticos, tais como: do artesanato, dos animais, das flores, das comidas, dos bares etc. Iniciamos o percurso pelo corredor do artesanato e logo, quando as crianças se aproximaram da primeira loja a ser visitada, começaram a comentar e apontar para as cabeças de bois expostas ao alto: “Olha lá a cabeça do boi gente!”, comentaram algumas crianças. Neste momento, caiu por terra o pedido da educadora em relação ao silêncio pelos corredores. A própria funcionária da loja resolveu tocar o berrante para as crianças, que, imediatamente começaram a imitar o som do instrumento (FIGURA 6). A funcionária pegou uma cabeça de bezerro empalhada e proporcionou às crianças que tocassem nela. Enquanto isso, outras crianças observavam alguns brinquedos artesanais expostos na loja. Pelo corredor dos artesanatos, os brinquedos foram os que mais fascinaram as crianças durante o trajeto.

Figura 6 – Crianças no Mercado Central Imitando o Som do Berrante



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

O mercado é um lugar de ruídos e sons das mais diferentes intensidades. Desse modo, o silêncio seria incoerente não apenas com as formas de expressão das crianças, mas também com as características culturais do local. Exigir, pois, das crianças, um comportamento ausente entre os adultos seria contraditório em relação à riqueza de experiências que o local oferecia. O espaço, com toda sua diversidade de produtos e pessoas, certamente despertou muita curiosidade e desejo nas crianças em explorar o novo, interagir com objetos, com os espaços e com as pessoas. Contudo, a expectativa do “bom comportamento” permanece arraigada em diferentes espaços (públicos e

privados) e nas práticas educativas, confrontando com a latente necessidade de descobrir, explorar, sentir, conhecer, perceber e modificar os espaços (FIGURA 7).

Figura 7 – Crianças caminham pelos corredores do Mercado Central



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Essa ambiguidade é analisada por Carvalho e Lopes (2016), ao refletirem acerca da presença das crianças em espaços como os museus. As autoras apontam a necessidade de um olhar mais atento dos adultos em relação ao modo como as crianças manifestam suas descobertas e formas de exploração dos espaços, dos objetos e das oportunidades de interação:

Oferecer uma experiência de encantamento e prazer provoca o vibrar em comum, que nem sempre acontece em silêncio. Na verdade, o compartilhamento das emoções, das dúvidas, das descobertas e dos estranhamentos é uma especificidade desse público. As crianças desejam olhar de perto as obras, descobrir ou ver aquilo que seu colega viu, e isso gera rumores, gargalhadas, expressões e manifestações de sentimentos em tons altos. Reprimir essas manifestações é também reprimir a infância nos museus. (CARVALHO; LOPES, 2016, p. 917).

Ainda que se admita a necessidade de manter a segurança das crianças e preservar minimamente a rotina dos espaços visitados, a organização do grupo poderia ter se baseado em outras orientações, por exemplo, de as crianças permanecerem juntas umas das outras, de não se distanciarem dos adultos, de solicitarem, previamente, aos

responsáveis pelas lojas, poder tocar nos produtos. Contudo, naquele momento, esse combinado ocorreu somente por parte das professoras, sem a adesão da vendedora.

A reação das professoras nos leva a refletir sobre os desafios de um “currículo emergente”. Uma abordagem que se baseia em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, em que o inesperado e o possível são reconhecidos como elementos de um currículo que se adapta às ideias que surgem a partir das explorações das crianças (RINALDI, 1999).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências das crianças nas situações aqui descritas ressaltam as condições necessárias para se potencializar a função educativa da cidade em articulação com a proposta curricular das instituições de Educação Infantil.

A incorporação de espaços e equipamentos públicos à ação educativa requer uma lógica participativa, capaz de dialogar com as linguagens das crianças, com seus interesses e, ao mesmo tempo, romper com uma pedagogia transmissiva e propedêutica. As excursões faziam parte do projeto curricular da escola e o trabalho de campo revelou a preocupação da professora em tematizar essa atividade durante um longo período que antecedia a data de realização do passeio. Com isso, observava-se engajamento e ênfase no planejamento das atividades antes, durante e depois das visitas aos espaços públicos, fazendo com que as excursões se constituam, assim, como parte inerente ao cotidiano escolar e não como situações de ruptura com o cotidiano (LEAL, 2016; TRINDADE, 2016).

Pelos espaços por onde a turma excursionou, podemos apontar, de modo geral, a vivência de ricas experiências mediadas pelas professoras e pelas equipes dos Educativos dos espaços visitados. Alguns desses apresentavam propostas atentas às mais diversas e ricas maneiras de as crianças se apropriarem do conhecimento. O olhar, o tocar, o falar, o escutar, o experimentar, o relacionar, o encontrar, o incorporar, o movimentar proporcionaram às crianças diferentes possibilidades de leitura do mundo. Ao mesmo tempo, a presença das crianças provocou os espaços para atentarem às mais diversificadas formas de apropriação e significação do conhecimento.

Os inúmeros desafios para assegurar às crianças o direito à cidade exigem o fortalecimento das redes que conectam as crianças aos espaços urbanos. As instituições escolares são parte importante dessa rede e, como tal, podem abrir janelas e construir

pontes para ampliar a compreensão das diferentes formas de conhecimento e expressão das infâncias.

Tal proposição encontra respaldo nos documentos oficiais que orientam a organização curricular da Educação Infantil. Os princípios éticos, políticos e estéticos, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e retomados na Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil – BNCC (BRASIL, 2017), são orientadores para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Os princípios éticos (que implicam a conquista da autonomia, da responsabilidade, do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e à diversidade cultural), os princípios políticos (que prescrevem os direitos da cidadania por meio do exercício da crítica e do respeito à ordem democrática) e, finalmente, os princípios estéticos (que aludem à valorização da sensibilidade, da criatividade e da ludicidade por meio do acesso às manifestações artísticas e culturais) evidenciam que a descoberta coletiva e compartilhada de espaços públicos, intencionalmente planejada, conduzida pela professora e parte integrante da proposta pedagógica da instituição, é instrumento fundamental para a materialização desses princípios.

Também o conceito de currículo, compreendido como conjunto de práticas que articulam as experiências das crianças e o que elas sabem com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, implica ter, como inspiração e ponto de estruturação, situações cotidianas das quais as crianças participam. Sob a mediação das professoras e a partir das interações que se estabelecem com diferentes sujeitos, as excursões a espaços públicos tornam-se fontes para construção de sentidos plurais e coletivos para as experiências infantis. Pressupõem-se, portanto, pontos de diálogo e de interseção entre saberes e vivências das crianças com os objetos do conhecimento construídos socialmente. Nesse horizonte, conhecer e explorar as experiências que as crianças trazem dos espaços que lhes são familiares e alargar suas experiências em relação a espaços públicos podem ser elementos estruturantes do currículo da Educação Infantil.

Finalmente, garantir às crianças a construção de significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural sugere uma prática educativa capaz de transpor os muros da escola. Alargar as experiências das crianças, suas vivências cotidianas, entrelaçando-as aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade (BRASIL, 2017) requer assegurar a elas o direito à cidade com toda a sua heterogeneidade e diversidade.

A existência de políticas públicas que articulem diferentes áreas sociais, como Educação, Cultura, Esportes, Lazer, Saúde e Assistência Social, é imprescindível para assegurar o direito das crianças à cidade. Igualmente importante é que a área da Educação se responsabilize pela articulação dessas políticas, de forma a garantir que os pressupostos e princípios de uma educação inclusiva sejam seus eixos estruturantes e, ao mesmo tempo, que a diversidade de olhar sobre a criança e seus direitos, presente nas diferentes áreas sociais, se veja refletida nos projetos político-pedagógicos das instituições educativas. Em suma, ao mesmo tempo em que a escola precisa estar na cidade, esta última deve estar refletida nas práticas educativas daquela.

REFERÊNCIAS

AICE. Associação Internacional das Cidades Educadoras. A convivência nas Cidades. **Cadernos de debate**, nº 4. Rosário, 2016.

AIKTEN, Stuart. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 675-697, 2014.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Quando as crianças nos ensinam sobre a cidade. **Educar em Revista**, v. 35, p. 319-334, 2019.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. A cidade na infância, a infância na cidade. **Educação em Foco**, Juiz de Fora/MG, v. 23, n.3, p. 715-736, set./dez., 2018

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RITCHER, Sandra Regina Simonis. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. In: CARVALHO, R. S. de & FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez., 2017.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**. Desafios da Formação 2. MELO, A.C.F.B.S. (Org.). Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

BIRCH, Jo. Museum spaces and experiences for children – ambiguity and uncertainty in defining the space, the child and the experience. **Children's Geographies**, 2018, p. 1-13. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1447088>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CEB/CNE nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei 12.602, de 4 de abril de 2012. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 4/4/2012, Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12602-3-abril-2012-612643-publicacaooriginal-135683-pl.html>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível

em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf Acesso em: 20 de jul.2021.

CAMPOS, Túlio. **A escola e a cidade**: experiências de crianças e adultos em excursões na Educação Infantil. 2019. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

CARVALHO, Levindo Diniz; GOUVEA, Maria Cristina Soares. Infância urbana, políticas e poéticas: diálogos sobre a experiência de Rosário-Argentina. 151. **Cadernos de Pesquisa Educação**. PPG-UFES, v. 21, p. 151-170, 2019.

CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris. O Público Infantil nos Museus. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 911-930, jul./set. 2016.

CARVALHO, Levindo Diniz. Crianças e infâncias na educação (em tempo) integral. **Educação em Revista**, v. 31, n.04, p. 78-98, 2015.

CASTRO, Lucia Rabelo. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R (Org.) **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2001. p. 19-46.

CHRISTENSEN, Pia. Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. In. MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 143-164.

CHRISTEENSEN, Pia. (org) **Children in the city**: home, neighborhood and community. London: Routledge, 2002.

CORSARO, Willian. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F. e CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**. Brasília, Distrito Federal, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan/abr., 2014.

FOCHI, Paulo Sérgio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura**: Filosofia e Educação, v. 25, p. 52-72, Caxias do Sul, Dossiê, 2020.

FREITAS, Amanda Fonseca Soares. **Corpo, Linguagem e Infância em Movimento**: etnografia em uma escola de tempo integral da rede municipal de Belo Horizonte. 2015. 283f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

GOBBI, Márcia Aparecida; Anjos, Cleriston I. Apresentação de dossiê temático: Perspectivas para pensar as cidades: infâncias, educação, democracia e justiça. **Práxis Educacional**, v. 16, p. 13-25, 2020.

GOMES, Rafael Ferreira Diniz.; AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. Educação integral e cidades educadoras: experiências educativas em cidades brasileiras. **PIXO Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade**, v. 5, p. 92-109, 2021.

HARVEY, David. Utopias Dialécticas. In.: **Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras**, UNESCO, Barcelona, 2008, p. 45-52.

HOLLOWAY, Sarah; VALENTINE, Gill. **Childrens Geographies: playing, living, learning**. Dossiê Childhood, n. 7 n. 3, London, Routledge, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**, 2015. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=destaques>. Acesso em: 19 maio. 2021.

INGOLD, Tim. **Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2015.

LANSKY, Samy; GOUVÊA, Maria Cristina Soares; GOMES, Ana Maria. Cartografias das Infância em região de fronteiras em Belo Horizonte. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

LEAL, Regina Rosa dos Santos. **Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG**. 2016. 180f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 2001.

LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, Jader Janer Moreira.; VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan.-jun., 2006.

LÓPEZ, Maria Emília. **Cultura e primeira infância**. Bogotá/Colômbia: CERLALC, UNESCO, 2013.

MERLEAU-PONTY. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MÜLLER, Fernanda.; NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, p. 659-674, 2014.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. & FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. In: CARVALHO, R. S. de & FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez., 2017.

PORTO, Raquel Cristina Ferreira.; MORAIS, Christianni Cardoso; CARVALHO, Levindo Diniz. 'Cada um merece saber a história de onde vive': O museu Regional de São João del Rei na perspectiva das crianças. **Humanidades & Inovação**, v. 8, p. 335-352, 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. Escutar, investigar e aprender. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. In; EDWARDS, C.; FGANDINI, L. & FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SILVA, Isabel Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues; CARVALHO, Levindo Diniz. **Infância e pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte**: primeiras análises. Belo Horizonte: UFMG/FaE/NEPEI, 2021.

TRINDADE, Viviane Maia. A Criança e a Cidade. **Educa BH**. v. 4, n. 1. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte / Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 32-42.

TONUCCI, Francesco. **La Ciudad de los Niños**: um modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires, Losada: UNICEF, 1996.

TONUCCI, Francesco. **A criança como paradigma de uma cidade para todos**. Entrevista cedida ao Portal Aprendiz em 21 de setembro de 2016. Disponível em: <http://cidadeseeducadoras.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-comoparadigma-de-uma-cidade-para-todos/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

UNICEF. **Situação mundial da infância 2019. Crianças em um mundo urbano**. United Nations Children's Fund (UNICEF), fevereiro de 2020. Acessível em United Nations Children's Fund (UNICEF) Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/5566/file/Situacao_Mundial_da_Infancia_2019_ResumoExecutivo.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

VERBENA e FARIA, Eliete Carmo Garcia. **Lugares da infância**: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação. 2014. 336f. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, 2014.